الازدواجية اللغوية وعلم اللغة:
نحو رؤية جديدة لتدريس العربية وتعلمها

د. عبدالله حامد سلحب
كلية العلوم الاجتماعية - جامعة أم القرى

تعد اللغة، أي لغة مهما قل ناطقوها، إحدى المقومات الأساسية لحياة الأمة التي توجد بها اللغة. إذ إن اللغة تشكل الوعاء الذي يحوي ثقافة الأمة وفكرها وحضارتها. فاللغة والثقافة مرتبطان ارتباطا وثيقا، فحيثما وجدت الواحدة وجدت الأخرى. فاللغة تشكل الهوية الأولى والمباشرة للأمة، والتي من خلالها تتميز عن باقي الأمم. واللغة هي الناقلة للتراث والثقافة للأمة فلولا اللغة لما عرفنا عن ماضي هذه الأمة العظيمة ولضاعت الهوية. يقول مازن المبارك مبرزاً هذا الأثر للغة: «اللغة من الأمة أساس وحدتها ومرآة حضارتها، فكيف إذا كانت - إلى ذلك - لغة كتابها المقدس الذي تبوأ الذروة، فكان مظهر إعجاز لغتها القومية ومستودع عقيدتها الدينية»[1]. فأمة بلا لغة حاملة للتراث والفكر لا وجود لها في الواقع. على ضوء هذا الأثر المهم والحيوي للغة فليس غريباً أن نرى هذا الاهتمام الكبير بتدريس اللغة وتسخير الإمكانات المتوافرة من أجل تخريج أفواج من المتعلمين متقنة للغتها وواعية لها.

إن تدريس العربية الفصحى، لغة التراث والثقافة والفكر، يعاني من مشكلات عدة، إذ إن هناك إخفاقاً شديداً في تحقيق الأهداف المرسومة. فالوضع الحالي لتدريس العربية وضع ينعته العالمون بالأمور مرة بأنه يعاني من «محنة»[2] ومرة أخرى من «فاجعة»[3] وهكذا. إذ ليس هناك من يثني على وضع تدريس العربية أو أن هناك من يطلق عبارات تحمل آمالا عريضة، فالوضع الحالي هذا يعاني من صعوبات جمة على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل أحياناً وظاهراً في سبيل

تذليل الصعوبات وتخطي العقبات التي تعترض تحسين وضع تدريس العربية. فهناك من ينحي باللائمة على المدرس، وآخر على المنهاج، وآخر على المجتمع وآخرون على اللغة نفسها.

إن بذل الجهود الكبيرة من أجل الارتقاء بتدريس العربية وحده ليس كافياً. إن الأهم من هذا كله هو كيفية توجيه هذه الجهود الاتجاه الصحيح حتى تؤتي ثمارها على الوجه الأفضل. فعندما نرى كل عام أن هناك آلاف الخريجين من مدرسي العربية المتخصصين الذين يدفع بهم إلى قاعات التدريس ونلحظ في الوقت نفسه انتكاسات في تدريس العربية أو على أحسن تقدير جمودًا عند مستوى متدن ما، فإن هذا يُعدُّ مؤشراً قوياً على وجود خلل مهم خفي على أصحاب الشأن. إن الأمر في نظرنا يحتاج إلى تشخيص دقيق للمشكلة، أي البحث عن السبب أو الأسباب الكامنة وراء هذا الوضع ومحاولة ضبطه ضبطا علميا ليتسنى للمختصين القيام بدورهم على الوجه الصحيح.

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الازدواجية اللغوية التي تعاني منها العربية بصفتها واحدة من أهم المشكلات التي تؤدي دوراً أساسيا في تعقيد تدريس العربية كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين(٤) في هذا المجال. ستناقش الدراسة قضية الازدواجية اللغوية، وتحاول أن تعدل بعض الأفكار الانطباعية المتعلقة بهذه القضية ثم ستعمل على مناقشة ما طرحه علم اللغة الحديث من مفاهيم التي يمكن الأخذ بها من أجل تحسين واقع تدريس العربية بشكل عام.

إن التعامل مع المشكلة على هذا المستوى وبصورة شاملة غاب عن ذهن الكثيرين من الباحثين في هذا المضمار. بل إن هؤلاء اكتفوا بالنظر إلى المشكلة من زاوية انطباعية تفتقر إلى التحديد والدقة وأدى في الوقت ذاته إلى نوع من الاضطراب في التعامل مع المشكلة كما سيتبين لاحقا.

(٢) الازدواجية اللغوية DIGLOSSIA

يُعدُّ العالم اللغوي تشارلز فيرجسون Charles Ferguson أول من كتب عن هذه الظاهرة اللغوية الاجتماعية بالإنجليزية. فقد قام بوصف هذه الظاهرة بصورة

دقيقة كما هي واقعة في عدد من المجتمعات وعلى رأسها المجتمع العربي. يعرف فيرجسون الازدواجية اللغوية على النحو التالي: «هي وضع لغوي مستقر نسبيا حيث يحوي بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة (والتي قد تتضمن الرسمية أو الرسميات الإقليمية) مستوى مختلفا كثيراً، عالي التنظيم (وغالبا ما يكون أكثر تعقيداً من الناحية النحوية) فوقي المكانة ويكون أداة ناقلة لمجموعة من الأدب الضخم، المحترم، والمكتوب سواء أكان ذلك متعلقا بمرحلة سابقة أم في مجتمع لغوي آخر. ويتم تعلم هذا المستوى من خلال التدريس الرسمي ويستعمل لمعظم الأغراض المكتوبة والرسمية المحكية ولكنه لا يستعمل في المحادثة العادية من قبل أي قطاع في المجتمع»(٥).

هذا هو التعريف الأساس للازدواجية اللغوية. إن نظرة قريبة وفاحصة لهذا التعريف ترينا كيف أنه ينطبق تمام الانطباق على الواقع اللغوي العربي المعاصر بكل تفصيلاته. ومما يجدر ذكره أن هذا الواقع اللغوي ليس جديداً في المجتمع العربي، بل إنه يعود بجذوره إلى القرن الثالث الهجري أي القرن التاسع الميلادي وذلك عندما نشأ وضع لغوي جديد عقب رحيل العربية مع الفاتحين المسلمين إلى البلاد المجاورة مثل العراق وسوريا الكبرى ومصر وغيرها لاحقا، وظهر على إثر ذلك الفجوة التركيبية Structural Gap(٦) الكبيرة بين العامية والفصحى وكان ذلك بداية تشكل الازدواجية اللغوية كما بينا ذلك في موضع آخر(٧).

صحيح أنه تم توسيع تعريف الازدواجية اللغوية السالف الذكر ليصبح فضفاضا، ويضم في ثناياه كل ما هو تعدد لغوي في أي مجتمع(٨). إلا أن هذه الخطوة انتقدت بشكل كبير وحاسم نظراً لإقدامها على نعت كل مجتمع على أنه ازدواجي اللغة، وهذا أمر يرفضه الكثيرون من الباحثين بسبب الغموض الذي يكتنف التعريف الجديد وكذلك افتقاره إلى التحديد الدقيق لهذه الظاهرة(٩).

وخلاصة القول إن وجود المستويين الفصيح والعامي في مجتمع ما لا يعني بالضرورة وجود الازدواجية اللغوية في ذلك المجتمع. بل لا بد من النظر إلى الفجوة التركيبية الكائنة بين المستويين الفصيح والعامي والتي تقود إلى إحداث الازدواجية اللغوية. فإن لم يكن الأمر كذلك لانطلقنا في تعميم القول إلى أن كل مجتمع هو

ازدواجي اللغة تلقائيا؛ لأن كل مجتمع يحتوي على المستويين الفصيح والعامي.

(٣) الازدواجية اللغوية مشكلة:

إن وجود مستويين لغويين أحدهما فصيح والآخر عامي في مجتمع ما بشكل عام لا يعني بالضرورة وجود فوارق مهمة بين هذين المستويين. ومن الأمثلة على ذلك الوضع اللغوي في المجتمعين البريطاني والأمريكي حيث لا توجد فوارق مهمة بين ذينك المستويين، والدليل على ذلك هو ما يتحدث به الفرد في تلك المجتمعات في الظروف الاجتماعية العادية. إذ إن الواحد يلحظ وإلى حد كبير أن ذلك الفرد يتحدث اللغة الإنجليزية الرسمية التي نتعلمها نحن الأجانب في المدارس. وكذلك عندما نتواصل مع الناطقين بالإنجليزية في بلادهم مستخدمين ما تعلمناه في قاعة الدرس لا يبدو علينا التكلف في الحديث إلا في حالات محدودة. فلا يمكن إذن أن نقارن ذلك الوضع مع ما يجري في مجتمعنا العربي عندما نستخدم الفصحى في مناسبات خاصة صرفة ونتمسك بالعامية في أغلب شؤوننا الحياتية العادية.

ينشأ الطفل العربي في بيئة لغوية تتمثل بالأسرة أولا ثم المجتمع ثانيا حيث العامية والتي هي المستوى اللغوي الدارج في التواصل سواء في الأسرة أم في المجتمع. إنه يفتح عينيه على العامية ويتلقفها منذ الشهور الأولى أي يكتسبها بطريقة طبيعية وعفوية فتصبح هي نظامه اللغوي بمكوناته الصوتية، الصرفية، النحوية والمعنوية. ومع بلوغه سن السادسة يبدأ الطفل سنواته المدرسية ويبدأ معها تعلمه لنظام لغوي جديد إلى حد ما يختلف عن النظام اللغوي العامي الذي اكتسبه سابقا وأقام الكفاية اللغوية Linguistic Competence لذلك النظام. إن هذا النظام الجديد هو نظام الفصحى الذي يلتقي مع النظام العامي في أمور معينة ويختلف عنه في أمور أخرى كثيرة إلا أنهما لا يصلان إلى حد الافتراق ويوصفان على أنهما لغتان منفصلتان.

إن المهمة التالية للطفل العربي هي إقامة كفاية لغوية جديدة ولكن بطريقة مبرمجة وغير طبيعية أي من خلال المقررات المدرسية على العكس مما تم خلال تجربته اللغوية الأولى. هذا هو الواقع اللغوي للطفل العربي. هو واقع يملؤه التحدي. إذ المطلوب منه «أن يكبت غالبية العادات اللغوية بينما هو يكتسب عادات

أخرى جديدة مبنية على العربية الكلاسيكية كما يتطلب البرنامج» كما يقول صالح الطعمة[10] Saleh Al- Toma والمقصود بالعادات اللغوية هنا هو مجموع القواعد اللغوية Linguistic Rules الموجودة في اللغة بكل مستوياتها الصوتية، الصرفية، النحوية والمعنوية. على أي حال يقضي هذا الطفل سنين طويلة في تعلم العربية وفي ضبط قواعدها في الكتابة والمحادثة، ويفشل أخيراً في إحكام سيطرته حتى على الأساسيات من نحو لغته على وجه التحديد. فهو يتردد كثيراً في استعمال الفصحى في المناسبات خوفا من الوقوع في الخطأ، علماً بأنه يكون غالباً قد بلغ مرحلة متقدمة في تلقيه دروس العربية. نعم إنها مشكلة تدريسه وتعليمه في آن واحد تنتظر رؤية جديدة وحاسمة.

(٤) مناقشة آراء حول الواقع اللغوي:

على الرغم من أن عدداً من الباحثين تناول الازدواجية اللغوية على أنها سبب من الأسباب المهمة في تدني مستوى العربية إلا أنهم اختلفوا كثيراً في المعاني المترتبة على وجود هذه الظاهرة في اللغة العربية أصلاً. لقد تباينت النظرة لهذه الظاهرة حتى أن هذا التباين وصل إلى حد الاضطراب والفوضى أحيانا. وهنا لا بد من إماطة اللثام عما يجري من نقاش حول هذه المسألة؛ لأن تشخيص العلة كما هو معروف يعدُّ الخطوة الأولى نحو إيجاد الحل الناجح. فإذا اتفقنا ــ نحن الباحثين ــ على أن الازدواجية اللغوية موجودة في المجتمع العربي وهي مشكلة لغوية تعليمية فلا بد أن نحدد إذاً وبدقة المقصود بهذا الأمر؛ لأن على ضوء ذلك ستتحدد المعالجة ثم الحل.

يزعم فريق[11] من الباحثين أن الفرق بين العامية والفصحى في العربية كبير إلى حد أنهم لا يترددون في وصف كلتيهما على أنهما لغتان منفصلتان. وهناك فريق[12] آخر يرى أن الفرق بينهما ضئيل ولا يستحق الذكر، بل إن المستويين قريبان جدا من بعضهما. يقول الشاذلي الفيتوري بهذا الصدد «والفرق في هذا المجال بين اللغة العربية ومختلف لهجاتها المحلية (أي العامية) هو غير الذي تشاهده بالنسبة إلى اللغات الأخرى، وذلك أن اللهجة المحلية العربية مهما خالطتها الأصوات الأجنبية..، ومهما تسربت إليها المفردات والتراكيب الواردة من اللغات الأجنبية التي احتكت بها، فإنها تبقى في هيكلها العام وفي قدرتها على تبليغ المعاني الأساسية وفي أغلب

تراكيبها ومفرداتها وصيغها البلاغية، قريبة جداً من الأنموذج الفصيح». ويضيف قائلاً «إن لغة الأم العربية قد جاءت قريبة جدا من اللغة الأم وهي العربية الفصيحة»[١٣]. ومن ناحيته يرى محمد رضوان[١٤] الذي قام بدراسة الجانب الصوتي للمفردات في العامية والفصحى أن نسبة الالتقاء بينهما تصل إلى ٨١٪. وكان محمد فريد أبو حديد[١٥] قد سبقه بسنوات وقام بدراسة شبيهة وخلص إلى نتائج مماثلة من ناحية الالتقاء هذه.

نحن لا نتفق مع أولئك الذين يزعمون أن تعلم الفصحى من قبل الأطفال العرب هو بمثابة تعلم لغة ثانية مستندين إلى الفروق الكبيرة بين العامية والفصحى. صحيح أن لكل مستوى لغوي نظامه المختلف نسبياً عن النظام الآخر. ولكن برأينا لا يصل هذان النظامان إلى حد الافتراق أو عدم التفاهم المتبادل كما أسلفنا. إنهما يمثلان لغة واحدة. والتحول من العامية إلى الفصحى هو في الواقع تحول من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر ضمن نظام لغوي عام واحد. إن العامي العربي يستطيع في أحيان كثيرة فك رموز النظام الفصيح عندما يعترضه شعوريا أو لا شعوريا مما يدل على أنه يملك نوعًا من الكفاية اللغوية في هذا النظام اللغوي والتي أقامها جزئيا من خلال عاميته.

أما الزعم بأن الفروق بين العامية والفصحى ضئيلة فإنه برأينا زعم يفتقر إلى دليل علمي قوي وواضح. فالمناقشة النظرية لهذه المسألة غير كافية. وحتى الدراسات التي تقرر أن نسبة الالتقاء بين العامية والفصحى تصل إلى كذا وكذا فإنها غير كافية أيضا، لأنها في واقع الأمر تعالج جانبا محدودا من العلاقة بين المستويين ولا تغطي جوانب أخرى كثيرة. فالتعميمات في هذا المجال يجب أن تقوم على دراسة مستوفية وشاملة لكلا المستويين ثم تحديد الفروق ونسبة الالتقاء.

إن الدراسة العلمية الرائدة والشاملة في مجال تحديد الفروق بين العامية والفصحى، هي تلك التي قام بها صالح الطعمة[١٦] Saleh Al- Toma على اللهجة العراقية والفصحى حيث عقد مقارنة بين الاثنتين، وبيّن كيف أن الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بينهما كبيرة. وهنا لا نتردد في القول أن هذه النتائج تنطبق على باقي العاميات العربية مع اختلافات يسيرة توجد هنا وهناك. أما غير

ذلك من الدراسات التي لم تنهج النهج نفسه في تحليل الواقع اللغوي العربي؛ فإنه لا يصح وصفها إلا بأنها انطباعية وذلك لأن مثل تلك الدراسات تقر بوجود الازدواجية اللغوية في المجتمع العربي، ثم تذهب إلى حد القول أن الفروق يسيرة وغير مهمة من خلال الإتيان بأدلة يسيرة ومحدودة. إذ كيف نوفق بين القول بوجود الازدواجية ثم ندعي عدم وجود فوارق كبيرة بين العامية والفصحى كما يتردد أحياناً[١٧]. وهنا لا بد أن نتساءل: إذا كانت الفروق يسيرة إلى هذا الحد فلماذا إذن يأخذ تعلم الفصحى كل هذا الجهد وهذا الوقت، وبالتالي لا يتحقق ما نصبو إليه من أهداف وعلى رأسها إتقان الفصحى؟

(٥) كيف يكون الحل؟

هذا هو الواقع اللغوي العربي المتمثل بوجود هذه الفروق الكبيرة بين العامية والفصحى وحصر الفصحى للاستعمال في مناسبات رسمية خاصة ومحدودة. والمطلوب من المتعلم العربي أن يتقن هذا المستوى اللغوي في ظروف معينة كما بينا سابقا. نحن نريد لهذه الفصحى أن تصبح اللغة الأم واللغة الطبيعية للطفل العربي ونريد للعامية أن تتراجع. فالفصحى هي لغة التراث والثقافة والفكر وهي الجامع لهذه الأمة، والعامية عامل تفريق وتشتيت. وأما من ينادي بعكس ذلك من ترقية لعاميّة[١٨] أو لعاميّات عربية وإحلالها مكان الفصحى لتصبح لغة الثقافة والكتابة فإنه ينفذ أمراً خطيراً ويرمي سهماً مسموماً إلى قلب هذه الأمة. ولكن هل يكون الحل بالقضاء على العامية، إن كان ذلك متيسراً؟.

إنه من الصعب القول أننا نريد أن نقضي على العامية قضاءً تاماً وإزالتها من الوجود والاحتفاظ بالفصحى على أنها مستوى لغوي واحد يستعمله المتحدثون بالعربية بصفته لحل لهذه المشكلة. هذا التفكير ليس علميا ولا عمليا نظراً لحقيقة كون اللغة، أية لغة، ظاهرة محكومة بسنين التغير والتنوع الذي يصيب مكوناتها الصوتية، الصرفية، والنحوية والمعنوية. لا توجد لغة واحدة في هذا العالم تحوي مستوى لغوياً واحداً ويستعمل هو وحده في ذلك المجتمع الذي توجد فيه تلك اللغة. فالناطقون بالعربية اليوم ليسوا هم تماما كماكانوا في الجاهلية على سبيل المثال. فكتب التراث تحوي الكثير من الأمثلة على تنوع العربية في تاريخها الأول. إلا أنه من

الثابت أن الفروق اللغوية بين الفصحى ولهجات القبائل لم يكن بالصورة التي هي عليها الفروق الحالية القائمة بين الفصحى والعامية في العصر الحاضر[١٩]. لقد كان انتقال العربي من لهجته القبلية إلى الفصحى يتم بشكل طبيعي غير مشوب بالتصنع والتكلف نظراً لقرب ذينك المستويين من بعضهما مع بعض ونظراً لأن العربي كان يكتسب الفصحى اكتساباً بعيداً عن المادة المكتوبة في مجتمع أمي.

فالحل لا يكون على الأرجح بالقضاء على العامية فهذا غير ممكن وإنما يكون بتحجيم العامية، وبسط سيطرة الفصحى، وإطلاق المجال لها لتكون لغة حياة وتواصل بدل أن تكون لغة تراث وأدب فقط. وهذا الأمر لا يتأتى، بدون أدنى شك، عبر مراحل عفوية تلقائية. بل لا بد من حسابه حساباً دقيقاً سواء أكان ذلك على مستوى الأسرة أم المدرسة أم المجتمع[٢٠]. إن هناك من يطمح إلى الكثير من خلال ترك الأمور على التساهيل حالما أن تحل الفصحى يوما ما محل العامية نتيجة لتطور التعليم وانتشار الفصحى في وسائل الإعلام المتنوعة. يقول شوقي ضيف عن مستقبل الفصحى «وإني أؤمن بأنها ستظل تزداد ازدهاراً وانتشاراً من يوم إلى يوم حتى تحل نهائيا في الألسنة مكان العامية لا فيما بقي لها من الفنون الأدبية الشعبية فحسب، بل أيضا في لهجات الخطاب»[٢١]. ولكن لننظر إلى ذلك المستوى اللغوي الذي يستعمله المدرسون والجامعيون والمثقفون كل في ميدانه. هل هي الفصحى؟ ولكن إلى متى هذا الانتظار؟.

نحن نشك في ذلك ونشك في الوقت ذاته أن هؤلاء سيستعملون الفصحى على أنه تطور طبيعي في تواصلهم اللغوي إن بقيت هذه الأحوال على حالها. وهنا لا بد من التنبيه إلى أن هذا التقارب بين الفصحى والعامية لن يحل مشكلة الازدواجية اللغوية فهو يشكل خطوة إلى الأمام نحو حل المشكلة. يعلق محمد خلف الله على هذا التقارب قائلاً «إن التقارب الذي حدث في الوطن العربي بين لغة الثقافة ولغة الحياة اليومية علامة على طريق الحل المنشود، وجزء ضروري من علاج مشكلة الازدواجية ولكنه لا يعالج جوهرها. فهو تقارب في قوالب التعبير ودرجة أساليبه»[٢٢].

إن قضية التحول من العامية إلى الفصحى أو قضية تغليب الفصحى بصورة أدق يتطلب تناول القضية من زاوية علمية ومعالجته على هذا الأساس. وهذا يقودنا

في واقع الأمر للبحث فيما استجد في العلوم المتعلقة بهذه المسألة وعلى رأسها علم اللغة الحديث الذي يُعدُّ بحق أحد العلوم المهمة الذي قطع شوطاً كبيراً ومهماً من أجل الوقوف على تفاصيل الظاهرة اللغوية ورسم العلاقة القائمة بين مكوناتها وغطى الجوانب المتعددة لهذه الظاهرة. فقد استطاعت النظريات اللغوية وخصوصا النظرية التوليدية ـ التحويلية Transformational Generative (T G) Theory من طرح العديد من المفاهيم التي تُعدُّ بحق إنجازاً مهماً في العلم سواء فيما يتعلق باللغة ذاتها أم علاقتها بالمؤسسات والظواهر الأخرى كعلاقتها بالمجتمع والعقل والتعلم وغير ذلك. وهنا يبرز سؤال حول مدى الاستفادة التي جناها التربويون العرب المهتمون بهذا الأمر من مدرسين ومعدي مناهج من هذه الإنجازات المهمة في علم اللغة. وفيما يلي بعض من هذه المفاهيم التي طرحها علم اللغة والنظريات اللغوية ذات الصلة بموضوعنا هذا.

(أ) اللغة نظام شفوي Sound

تُعدُّ اللغةالإنسانية ظاهرة شفوية بالدرجة الأولى [٢٣] .أما الكتابة فتمثل الوجه الآخر أو الثانوي للغة . فهي ليست اللغة ذاتها . فقد يتغير النظام الكتابي كلياً وتبقى اللغة المنطوقة الشفوية كما حصل في تركيا في العشرينات من هذا القرن عندما حل النظام الكتابي اللاتيني محل النظام الكتابي العربي الذي كان مستخدما الى حين سقوط الخلافة الإسلامية في منتصف العشرينات . فنظرة سريعة على واقع تدريس العربية يكشف لنا أن الجانب الشفوي أو التعبيري يكاد يكون متجاهلاً. أما المهارات الأخرى من قراة وكتابة فإنها تستحوذ على جل اهتمام المدرس ويكاد يقتصر تدريس العربية عليهما [٢٤] .فإذا ما أريد للعربية أن تبعث في النفوس فلابد من قلب البرنامج القائم والتركيز الكبير على مهارة التعبير الشفوي والممارسة الطبيعية للفصحى .

(ب)الكفاية اللغوية : Linguistic Competence

طرحت النظرية التوليدية ـ التحويلية هذا المفهوم المهم حول اللغة واستطاعت هذه النظرية لفت الانتباه إليه عندما فرقت بينه وبين الأداء اللغوي[٢٥]. Linguistic Performance. فالكفاية اللغوية تمثل مخزون الفرد من القواعد اللغوية كلها وليس

النحوية فقط التي يكتسبها الفرد بطريقة عفوية وطبيعية بعيدة عن التعلم المبرمج. إن السبيل إلى تأسيس الفصحى في عقول المتعلمين العرب يتم أولا من خلال تهيئة الأجواء اللغوية المكثفة لهم وإعطائهم الفرصة الكاملة لاكتساب اللغة في البيت، والمدرسة والمجتمع. يشدد محمد خلف الله على هذا الأمر عندما يقول إنه «ليس من سنن العمران أن نتعلم اللغة القومية تعلما من كتب القواعد والمطالعة وإنما طريقها الصحيح أن تدرج مع الوليد في مهده، وأن تنمو وأن تختلط بحاجاته ورغباته وتمتزج بذوقه ومزاجه وأن يسمعها في مناغاة أمه وترقيصها إياه»[٣٦]. أي أن يكون الهدف هو إقامة الكفاية اللغوية الأساسية أولا ولكن ليس عن طريق الكتابة والقراءة في المقام الأول كما يمارس في مدارسنا. إنه من المؤكد أن الكفاية اللغوية لا تؤسس من خلال المحاكاة والتقليد كما تزعم النظريات التقليدية والبنيوية، بل من خلال معايشة الفصحى في محيطها الطبيعي. لقد اكتسب العرب القدماء الفصحى إلى جانب لهجاتهم القبلية من خلال معايشة اللغة وممارستها العفوية.

إن هذا المفهوم الحديث يذكرنا بما قاله العالم الفذ ابن خلدون في مقدمته حول الملكة اللسانية وتفريقه بينها وبين صناعة العربية. يقول ابن خلدون بهذا الصدد «إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية (أي علم اللسان العربي) ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهي «علم بِكَيْفِيَّةٍ لا نَفْسُ كيفيةٍ فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً. وهكذا العلم بقوانين الإعراب... إنما هو علم بكَيْفيَّة العمل»[٣٧] وليس هو نفس العمل، إذاً فالمطلوب ليس هو تخريج عالمين بنحو العربية وتفصيلاته، ولكن يجب أن يكون هدفنا هو إقامة الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية بالدرجة الأولى والذي لا يتحقق عن طريق تعلم هذا النحو تعلماً فقط[٣٨].

(جـ) اللغة نظام تواصل للحياة: System of Communication

من الثابت أن علم اللغة الحديث ينظر إلى اللغة الإنسانية على أنها نظام من الرموز الذي يستعمل لتلبية الاحتياجات الفردية والاجتماعية فليس هناك لغة حية ومنعزلة ولا تستعمل لهذا الغرض. وإذا كان هناك مثل هذه اللغات فهي لغات ميتة

ومنـدثرة. فمن الـواضح أن مدرسي العـربية يغفلـون عن هذه الحقيقـة ويقدمـون الفصحى للدارسين العـرب على أساس أنها لغـة التراث والأصالـة ليس إلا. فهي لغة مرتبطة بـالماضي، وللماضي وعن الماضي. ولقد أصاب محمـد المعموري وشركاه حينما انتقدوا هذا التوجه في تدريس العربية قائلين «فاللغات الأجنبية يظهرها التعليم لغات الحداثة والعصر واللغـة العربيـة يظهرهـا التعليم لغـة الأصالـة والهوية والتراث لا أكثر»[٢٩]. وهذا في الواقع تـوجه له سلبياته كما هو واضح هـذه الأيام. فبدلاً من أن تقدم العربية لغـة حياة نعمد إلى تقديمها بصورة جامدة وعقيمـة. يقول علي مدكور بهذا الصدد «إن جوهر المشكلة ليس في اللغة العـربية ذاتها وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقنية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة»[٣٠].

وبالمقابل فإننا حينما ندرس اللغات الأجنبيـة نضع في أذهاننا مهمة تحقيق إقامة القدرة على التواصل اللغوي لدى طلابنـا. أي أننا ندرس اللغة الأجنبية وآخذين بعين الاعتبار أن الهدف هـو تمكين الطلبة من التواصـل الشفوي بالـدرجة الأولى، وليس فقط تـدريس القواعـد النحويـة وغيرها من المادة اللغـوية. ولـلأسف نتجاهل هـذا الاعتبار تماماً عندما نقوم بتدريس لغتنا.

(د) القدرة المبدعة للغة Creative

لقد أبدعت النظريـة التوليدية ـ التحويلية في تسليط الضوء على الظـاهرة اللغوية وعلى كـافة دقـائقها التركيبيـة. وكان أحـد إنجـازات هذه النظـرية هـو الكشف عن الطبيعة المبدعة للغة. فبناء على هذه الطبيعة فإن اللغة ينظر إليها على أنها نظام يقوم على عدد محدود من القواعـد اللغوية التي تستخدم لإنتاج أو تـوليد عدد غير محدود من الجمل الصحيحة والمتنـوعة[٣١]. فهل يعي التربـويون العـرب هذه القـدرة للغة الإنسانية؟ إن وعي معدي المناهج على هـذه الحقيقة يمكنهم من التعامل مع اللغة من منظور جـديد، وبـالتالي القيام بإعـداد تمارين وأنشطة لغويـة تسـاعـد الدارس على تأسيس الكفاية اللغـوية حتى ولو جزئيـاً. هذه التمارين تشمل مختلف أنواع الجمل البسيطة والمركبـة وغيرها. ووعي المدرس على الطبيعة المبـدعة للغة يمكنـه كذلك من تـدريس اللغة بصـورة فـاعلة سـواء من خـلال التعبير الشفوي أم الكتـابي وذلك

بتحسين التمارين اللغوية وتحسين الأساليب التدريسية التي تقود إلى تنمية القدرات اللغوية بحثِّ الدارس على تأليف الجمل المتعددة التراكيب وذلك باستعمال القواعد التحويلية المتنوعة.

(هـ) تفرد اللغة Unique

إن فكرة صعوبة اللغة بمفهومها الدارج غير مقبولة من منظور علم اللغة. فاللغات عموماً متقاربة إلى حد ما بما تحويه من سمات لغوية كلية[٣٢] Linguistic Universals. والاختلافات القائمة بين اللغات هي ظاهرية؛ لأن هذه اللغات تلتقي في مستوى التركيب الباطني Deep Structure. أما عن اللهجات والتنوع اللغوي داخل اللغة الواحدة فهو دون ذلك من درجة التباعد بالطبع كما هو حاصل بين العامية والفصحى. فكون اللغة تتفرد بنظام لغوي لا يعني ذلك صعوبتها. وعليه فإن الادعاء بأن المشكلة اللغوية تكمن في جسم اللغة وفي قواعدها الشديدة التعقيد كما يزعم البعض[٣٣] والحل يكون بتيسيرها ظانين أن هذه الخطوة ستكون هي الحل للتغلب على ما يسمى بالصعوبة والتعقيد يبقى مجرد ادعاء بعيداً عن الموضوعية. إذ إن المشكلة برأينا لا تكون بالتيسير بقدر ما هي متعلقة بالطريقة التي يتعلم الأطفال أو الدارسون هذه اللغة التي لا تكتسب اكتساباً في المقام الأول. ولقد أصاب عبد الرحمن الحاج صالح كبد الحقيقة حينما رفض فكرة تيسير النحو وتساءل متعجباً «إذ كيف يبسط النحو وهو القانون الذي بني عليه اللسان»[٣٤]. فإذا ارتأينا فكرة التيسير فالأجدر أن نوظفها في طرق التدريس وما يتصل بها.

نحن نريد من الدارس أن يتقن النحو الذي يلزم للتواصل اللغوي اليومي فليس ضرورياً أن يلم هذا الدارس غير المتخصص بكل دقائق النحو العربي ووجوهه المتعددة مثلاً. فهذا برأينا يجب أن يترك للمتخصص في الدراسة العربية الدقيقة. فتعلم اللغة يجب أن يشمل في الواقع مرحلتين. الأولى تتضمن اكتساب الكفاية اللغوية الأساسية من أجل التواصل اللغوي اليومي، ويتم هذا بطريقة تدريجية ثم تأتي المرحلة الثانية والتي يرقى فيها الدارس في استعماله للغة للتواصل على مستوى أعلى مع الآخرين وذلك باستعمال التعبير البليغ[٣٥]. إن المطلوب باختصار هو إقامة كفاية لغوية عامة في ذهن الدارس حتى يتمكن من التواصل اللغوي وفهم

دينه وتـراثه وما يرتبط بهما مـن أمور أخرى؛ لأننا إذا فشلنـا في تحقيق هذا الهدف فإننا نكون قد فشلنا في كل شيء.

و ـ اللهجات والتنوع اللغوي Dialects and Linguistic Variation

إن هذا المفهوم ليس جديداً علينا، فهـو معالج أصلاً في كتب التراث اللغوية. إلا أن الجديد في علم اللغـة بخصوص هذا الأمـر هو معـالجـة وطرح هذا المفهـوم بصورة مضبـوطة ودقيقـة ومـوضوعيـة. من المعـروف أن دعاة النظـرة التقليـدية للغـة لا يطيقـون الحديث عن اللهجـات والتنـوعات اللغـويـة إلى جـانب الفصحى؛ لأنها أي اللهجـات والتنوعـات تعدُّ بنظـرهم انحرافـات لغوية وهي مرض خبيث لا بـد من استئصاله. فهـؤلاء لا يقرون إلا بوجود لغـة واحدة ومستوى واحد لتلـك اللغة. أما غيره كالعـامية فهي بنظرهم غير موجـودة ولا تستحق الحديث عنهـا. غير أن هذه النظرة تتجاهل حقائق لغـوية عصرية قائمة وتاريخية اعترف بوجـودها سابقاً. لقد استعمل العرب الأوائل اللهجات في الحديث وكذلك الفصحى وكـان هذا شائعاً. ولقد أقر علماء اللغة الأوائل أمثال ابن جني[٣٦] وغيره بالتنوع اللهجي وقالوا بحجته.

وجـاء علم اللغـة الحديث ليسلط الضـوء على عـدد كبير من الظواهـر اللغـويـة الاجتماعية وشخَّصهـا بطريقة علميـة مضبوطة مثل الازدواجيـة اللغوية، الثنـائية اللغوية Bilingualism، واللهجات وغيرها. وأما بخصـوص الازدواجية اللغوية فإن علم اللغة وصفهـا بطريقـة سليمة وتنـاول ركنيها العامي والفصيـح بالتحليل كما أشرنا سـابقاً. إن أثر التربويين العرب يتمثل بالإقرار بهذا الـوضع اللغوي والتعامل معه على أساس واضح وموضوعي. وعلى المدرس أن يتقبل تنوع اللهجات أحياناً على أنه مرحلة أولى في الطريق إلى تغليب الفصحى والتحول نحوها.

٦ ـ اقتراحات وتوصيات:

إن قضيـــة التحـــول إلى الفصحى وإقـامتهـا في نفـوس الـــدارسين وغيرهم ومساعدتهم على استخدامها بصورة طبيعية في التخاطب اليومي وذلك بالقضاء على الازدواجية اللغويـة قضية كبيرة. ومن يعتقد غير ذلك فهو مخطـئ؛ لأن هناك أموراً وعوامل كثيرة تتفاعل في خلق هذا المحيط التعلمي المتعثر. لا بد أن تعالج القضية على

أكثر من مستوى نظري وعملي حتى يكون هناك حلٌ أو حلول ناجعة منطلقة من الواقع الحقيقي للمشكلة. وفيما يلي عدد من المقترحات والتوصيات التي إن تم الأخذ بها فستقود في النهاية – على الأرجح – إلى نتائج مفيدة.

أ–لاينحصر حل القضية التي نحن بصددها ،أي الازدواجية اللغوية ،بالمدرسة وحدها. بل إنها تخص المجتمع بعامة ؛لأن المجتمع هو الواقع اللغوي وفيه تمارس اللغة. واللغة ملك للمجتمع وليست للفرد أو الأسرة. المطلوب إذاً تهيئة الأجواء اللغوية الصحيحة للفرد عن طريق تثقيف الأم وتسخير كافة وسائل الإعلام لهذا الغرض. وهذا مطلب يعدُّ على درجة كبيرة من الأهمية.

ب – لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن هذا التحول من العامية إلى الفصحى أو تغليب الثانية وتحجيم الأولى لا يتم بين عشية وضحاها. بل هو طريق طويل ويحتاج إلى تخطيط لغوي سليم بعيد المدى. وعلينا أن نعي أن هذا الطريق يضم محطات يجب التوقف عندها للمراجعة وتحديد الانطلاقة التالية نحو المحطة الأخرى وهكذا.

ج – يعدُّ المدرس حجر الزاوية الأساس في هذا البرنامج من زاويته التدريسية. فمن الواضح أن مدرس العربية في مدارسنا يفتقر إلى كثير من المؤهلات العلمية والعملية. فهو غالباً ما يكون عنصراً غير كفء للمهمة الملقاة على عاتقه سواء من حيث المعلومات التي يمتلكها أي كفايته اللغوية أم كفايته التعليمية. فالمطلوب أن يؤدي المدرس دور المنبع الأساس لإيجاد المحيط اللغوي السليم للدارس في المدرسة. ولكن هيهات هيهات. إن المدرس لا يجيد النطق السليم أحياناً ومعلوماته اللغوية والنظرية محدودة وإعداده ليس إعداداً جيداً. علاوة على ذلك عدم اهتمامه بما يستجد في حقل تعليم اللغات. إنها وتيرة تدريسية تقليدية متوارثة لا جديد فيها يستطيع عزفها كل من أتيحت له فرصة تدريس العربية. كم من المدرسين للعربية يستخدم الفصحى في التواصل مع الدارسين في قاعة الدرس أو حتى مع زملائه في المدرسة؟ وهل التربويون من ذوي الشهادات العالية واعون بالعربية واستعمالها ونطقها الصحيح[٣٧]؟.

د – على معدي المناهج أن يرتقوا إلى مستويات أعلى في اختيار المادة المقدمة

للدارس وتنظيمها بحيث تكون مبرمجة بطريقة جيدة ولا يعرضون المادة بطريقة توحي بأن الهدف هو التراكم في المعلومات حول اللغة، وكذلك تجنب عدم التجانس الحاصل أحياناً في بعض المواضيع المقدمة للدارس.

يقول نهاد الموسى منتقداً المناهج العربية «فليس لمناهج اللغة العربية منطلقات منسقة منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا ينتظمها نسق واضح منسجم، وهي لا تنكشف انكشافاً ذاتياً يشف عن طبيعة متميزة خاصة. إنها أشبه شيء بخليط ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية واجتماعية وعلمية... يصح أن توصف بكل شيء إلا أن تكون مناهج للغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميزه الخاص»[٣٨].

إن هذا التعثر ناجم أصلاً عن عدم وجود اطلاع كافٍ على ما استجد في حقل علم اللغة النظري الذي يتناول اللغة بالوصف والتحليل، أي عدم الوعي الكامل بطبيعة اللغة ذاتها. ثم عدم الوعي بما استجد في حقل تعليم اللغات أي الجانب التطبيقي[٣٩]. هذان علمان، أي علم اللغة النظري وعلم تعليم اللغات، على جانب كبير من الأهمية ولابد لمعدي المناهج لمختلف المراحل من إعداد هذه المناهج على ضوء ما تم تحقيقه من إنجازات في هذين العلمين.

هـ - تحتاج طريقة تدريس العربية في مدارسنا إلى إعادة نظر وتغيير شامل؛ لأن الطريقة المتبعة مازالت تلقينية تقليدية جامدة على حالها على مدى عقود طويلة. إن المطلوب في هذه المرحلة هو تحديد الهدف الذي نسعى إليه، ومن ثم تحديد الطريقة الفاعلة لتحقيق هذا الهدف. فإن نحن أقررنا أن الهدف هو إقامة الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية وإلى جانبها الكفاية التواصلية[٤٠] Communicative Compe-tence، فإنه يتحتم علينا عندئذ التحول من تدريس أمور حول اللغة إلى تدريس اللغة ذاتها. إذاً ليكن الهدف من التدريس هو اللغة وليس قواعد اللغة. إن وعينا بالقواعد اللغوية سياتي تباعاً مع تملكنا للغة واستعمالنا لها. نكرر مطلبنا هو أن لا يكون الهدف هو تخريج نحاة وأصحاب صنعة. وأخيراً لا بد لمعدي المناهج من تجنب الخلط في تحديد احتياجات كل مرحلة تعليمية دفعاً للاضطراب[٤١].

و - إن مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية في عقر دارها هي أحد التحديات

التي لا يستهان بها التي تواجه تدريس الفصحى. فهذا غزو لغوي له سلبياته الكثيرة إذ إنه يشكل عقبة نحو تدريس العربية ويقود من حيث ندري إلى التبعية اللغوية. فإذا نظرنا إلى الإنجليزية مثلاً فإننا نجدها معنا في كل مكان وفي كل ركن من أركان حياتنا، في البيت، السيارة، السوق وبالطبع في المدرسة. وقل الشيء نفسه في البلاد العربية التي رزحت تحت نير الاستعمار الفرنسي قروناً طويلة. فاللغة الأجنبية تقدم للطالب في سن مبكرة على أنها مادة دراسية مقررة، وهذا يكون على حساب العربية بالطبع. لقد أثبتت الدراسات الحديثة التي أجريت على هذه المسألة الحاجة إلى تأخير تقديم مادة اللغة الأجنبية والتركيز بدلاً من ذلك وفي السنين الأولى على اللغة الأم وإقامتها بالنفوس بطريقة سليمة[٤٢].

ز ـ من الواضح أن عدد الساعات المقدمة لدارس العربية غير كافية على الإطلاق. إن تعلم اللغة يحتاج إلى الكثير والكثير من السماع والممارسة اللغوية. وهذا لا يتأتى من خلال ساعة تعرض يومياً في قاعة الدرس. ماذا سيفعل المدرس في هذه الساعة وكيف سيوزعها؟ أهي للقراءة، أم للكتابة، أم للتعبير الشفوي، أم للإملاء أم لغير ذلك؟ هذه مشكلة كبرى ولا بد برأينا من وضع الدارس في «حمام لغة» حتى يستطيع تعلم اللغة وممارستها إلى أقصى حد ممكن.

ع ـ العمل على استحداث علم، وليس مقررا خاصاً لتدريس العربية يشتمل على الأسس العلمية التي تستخدم في تدريس العربية كافة. يستمد هذا العلم مبادئه مما استجد في علوم التربية، واللغة، والنفس، والاجتماع وحتى الفلسفة إذا اقتضى الأمر ذلك. هذا وتحشد له الخبرات والقدرات العلمية كافة، ويكون متطلباً أساسياً لمدرسي العربية. لا بد أن نضع نصب أعيننا أن «يصبح تدريس اللغة العربية.. علما بأصول وفصول وينتفي عنه ما يلابسه من فرط التراكم والفضول» على حد قول نهاد الموسى[٤٣].

٧ ـ الخاتمة:

إن العمل على تحسين وضع تدريس العربية وتعلمها وإقامتها على أنها مستوى لغوي للتواصل والحياة يتطلب أولاً وقبل كل شيء فهماً علمياً وصحيحاً للواقع اللغوي العربي. أي الوقوف على اللغة ذاتها واستعمالها، وكذلك ما يتصل بها من

ظواهر اجتماعية وغيرها. إن الاضطراب الحاصل في فهم الواقع اللغوي هذا مازال قائماً، وأن هناك غشاوة مازالت تحجب الرؤية الصحيحة. ثانيا، إقامة علم خاص بتدريس العربية على ضوء الجديد في علم اللغة وغيره من العلوم ذات الصلة المباشرة بتدريس اللغة. يهدف هذا العلم إلى تخريج متخصصين في تدريس العربية وإعداد مناهجها الدراسية؛ هذا أمران أساسيان سيدفعان بتدريس العربية قدماً إلى الأمام ولكنهما لن يحلا المشكلات كلها. بل لا بد من أمر ثالث يردفهما يتمثل في إيجاد سياسة لغوية مبنية على تخطيط لغوي سليم ومضبوط يرمي إلى التحول نحو الفصحى في المجتمع كله ويؤدي إلى كبت جماح العامية وتحجيمها وإطلاق العنان للفصحى في نهاية المطاف.

الهوامش والمصادر

(١) مازن المبارك. نحو وعي لغوي ـ مؤسسة الرسالة ـ بيروت ١٩٧٩م ص ٧.

(٢) محمود السيد. في قضايا اللغة التربوية ـ وكالة المطبوعات ـ الكويت ـ د.ت ـ ص ١٤.

(٣) نهاد الموسى. مقدمة في علم تعليم اللغة العربية ـ أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية ـ سلسلة اللسانيات عدد ٥ ص ص ١٤٥ ـ ١٧٥.

مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ـ الجامعة التونسية ـ تونس ـ ١٩٨١م، ص ١٥١.

(٤) Al-Toma, Saleh (1970) "Language Education in Arab Countries and the Role of the Academies". Current Trends in Linguistics. Vol. 6, pp. 690-720 The Hague: Mouton. p. 690.

ـ نوري العوادي. الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية. مجلة كلية التربية عدد ٣ ص٤٣ ـ ٧٢ ـ جامعة البصرة ـ البصرة ١٩٨٠م.

(٥) Ferguson, C. (1959) "Diglossia" Word 15 P 6 325-341, p. 336.

(٦) Wexler, P. (1971) "Diglossia, Language Standardization and Purism" Lingua 27 :pp. 330-354.

(٧) اللسان العربي عدد ٣٩ عام ١٩٩٤م. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ الرباط ـ المغرب.

(٨) Gumperz, J. (1962) "Types of Linguistic Communities" Anthropological Linguistics. No. I, pp. 28-40.
Fishman, J. (1972) The Sociology of Language. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
(٩) Hudson, R. (1980) Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
Al-Toma, (1970) p. 690.
(١٠) أنيس فريحة. نحو عربية ميسرة. دار الثقافة ـ بيروت. ١٩٥٥م.
أمين الخولي. مناهج التجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب. دار المعرفة ـ القاهرة ـ ١٩٦١م.
(١١) Brame, M. (1970) Arabic Phonology. Unpublished Diss. Cambridge, Mass: MIT.
(١٢) الشاذلي الفيتوري. الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية والوعي القومي ـ مركز دراسات الوحدة العربية ـ بيروت ١٩٨٤م ص ١٤٥ ـ ١٦٥.
(١٣) الشاذلي الفيتوري المصدر السابق ص ١٤٧.
(١٤) محمد رضوان. لغة الأطفال. بحث مقدم إلى مؤتمر خبراء اللغة العربية. عمان ١٩٧٤م.
(١٥) محمد فريد أبو حديد. موقف اللغة العامية من اللغة الفصحى ـ محاضرة ألقيت في مجمع اللغة العربية بالقاهرة ونشرت في تقرير لجنة العامية والفصحى في الدورة ١٤، ص ٤٥٥ ـ ٤٨٥، ١٩٤٨م.
(١٦) Al-Toma, Saleh (1969) The Problem of Diglossia in Arabic; A Comparative Study of Classical and Iraqi Arabic. Cambridge, Mass Harvard University Press.
(١٧) معروف نايف. خصائص العربية وطرائق تدريسها. دار النفائس، بيروت ١٩٨٥م.
(١٨) أنيس فريحة ـ المصدر السابق.
(١٩) عبد العزيز أحمد علام. اللغة العربية... حوار مفتوح ـ مجلة المنهل، عدد ٥٠٤. دار المنهل للصحافة والنشر المحدودة. جدة ـ ١٩٩٣م ـ ص ٢٠٤.
(٢٠) نهاد الموسى. الازدواجية في العربية ما كان، وما هو كائن وما ينبغيْ أن يكون ـ ندوة الازدواجية في اللغة العربية ـ الجامعة الأردنية ـ عمان ص ٨٣ ـ ١٠٥ ـ ١٩٨٨م.
(٢١) شوقي ضيف. الفصحى المعاصرة. مجلة مجمع اللغة العربية عدد ٤١، ص ١٩ ـ ٢٦، القاهرة ١٩٧٨م ص ٢٦.
(٢٢) ورد هذا الاستشهاد في مقالة محمد حلمي هليل بعنوان «ملاحظات حول الازدواج اللغوي

في العربية» والتي يناقش فيها الكاتب آراء محمد خلف الله حول هذه المسألة والتي ترجع إلى العام ١٩٦٩م. نشرت هذه المقالة في المجلة العربية للدراسات اللغوية ـ المجلد ٥ العدد ١ ص ٩٧ ـ ١١٢

ـ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ـ الخرطوم ١٩٨٦م ص ٩٩.

(٢٣) Dineen, F. (1967) An Introduction to General Linguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC.

(٢٤) عبد العزيز البسام. العربية الفصحى لغة التعليم في الوطن العربي في اللغة العربية والوعي القومي. مركز دراسات الوحدة العربية ببيروت ١٩٨٤م – ص ٣٩ ـ ٨٤

(٢٥) Chomsky, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

(٢٦) محمد خلف الله. دعوة إلى تحقيق الوحدة العربية ـ مجلة الثقافة – مارس ـ القاهرة ١٩٤٧م ص ٦.

(٢٧) عبـد الرحمن بن خلـدون. المقـدمة ــ دار الكتـاب اللبناني ــ بيروت ١٩٦٧م ص ١٠٨١ ـ ١٠٨٢.

(٢٨) قـرأ الباحث قبل خمس سنـوات تقريبـاً في إحـدى الصحف الكويتيـة أن أحد الأكـاديميين الكويتيين وهو د/ عبد الله الدنان قد قام بتجربة ناجحة مع ابنه حينما وفر له المحيط اللغوي الفصيح واستطاع ابنه اكتساب الفصحى بطريقة طبيعية وعفوية.

(٢٩) محمد المعموري وشركاه. تـأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية ــ المجلة العربية للبحوث التربـوية ـ المجلـد الرابع ــ العدد الأول ص ٩٧ ــ ١١١ ــ المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم. تونس ١٩٨٤م ـ ص ١٠٥.

(٣٠) علي مدكور. بالغ النحاة المتأخرون في تعقيد القواعد النحوية ـ رسالة الجامعة. عدد ٤٤٦ ـ ص ٧ جامعة الملك سعود ـ الرياض ١٩٩١م.

(٣١) Chomsky, N. (1965) Cartesian Linguistics. New York: Harper and Row.

(٣٢) Chomsky (1965).

(٣٣) أمين الخولي ـ المصدر السابق.

ساطع الحصري. قضيـة الفصحى والعاميـة. اللسان العربي ــ المجلد ١٣ ــ ص ٣١ ـ ٣٣ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ الرباط ١٩٧٦م.

(٣٤) عبد الرحمن الحاج صالح. مدخل إلى علم اللسان الحديث (٤): أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرس اللغة العربية - اللسانيات عدد ٤ ص ١٧ - ٨٠ - معهد العلوم اللسانية والصوتية - جامعة الجزائر - الجزائر ١٩٧٣/ ١٩٧٤م ص ٢٢.

(٣٥) عبد الرحمن الحاج صالح - المصدر السابق.

(٣٦) أبو الفتح، عثمان بن جني. الخصائص - تحقيق محمد علي النجار - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٥٢م.

(٣٧) حضر الباحث ندوة بعنوان «عقبات تدريس اللغة العربية»، كانت قد عقدت في إحدى الجامعات العربية حديثا، وكان المشاركون في الندوة من حملة شهادة الدكتوراه. كان مما لفت انتباهه في تلك الندوة هو أن أحد المحاضرين كان خلال حديثه يقلب الأصوات العربية وذلك مثل قلب الذال زايا، وهكذا ينهج المدرسون في فصولهم من ناحية قلب الثاء تاءً أو سينا، وقلب الجيم ياءً أو جيم قاهرية والقاف كذلك جيماً أو جيماً قاهرية أو حتى غينا. فهذا أمر مؤسف حقا ولا بد من إيقافه بشتى الطرق حتى ولو اقتضى العقاب للمدرس.

(٣٨) نهاد الموسى ١٩٨١م. ص ١٤٨.

(٣٩) محمود الصيني - اللغة العربية بين المعلم والطالب. مجلة المنهل - عدد ٥٠٤ - ص ١٣٠ - ١٣٦ - دار المنهل للصحافة والنشر المحدودة. جدة ١٩٩٣م.

(٤٠) Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence". In J-Pride and J. Holmes. (Eds). Sociolinguistics pp. 269-293. Middlesex, England. Penguin Books.

(٤١) علي أبو المكارم. حول المشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي - مجلة كلية اللغة العربية - عدد ٢ السنة ٢ ص ٣٧١ - ٢٩٨ - جامعة أم القرى - مكة المكرمة ١٩٨٤م.

(٤٢) محمد المعموري وشركاه - المصدر السابق.

(٤٣) نهاد الموسى - المصدر السابق ص ١٧١.